



Öğretmen Olmak: İlkokul Öğretmenlerinin Öğretimle ilgili (Yanlış) Kavramsallaştırmaları ve İnançları

Sibel DURU*

Öz

Bu araştırmanın amacı ilkökul öğretmenlerinin öğretimle ilgili inanç ve kavramsallaştırmalarını araştırmak, öğrenci merkezli anlayışları ile ilgili varsa yanlış kavramsallaştırmalarını, ürettikleri öğretmen metaforlarına dayanarak ortaya çıkarmaktır. Araştırmaya 151 deneyimli ilkökul öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar 81 farklı metafor üretmişlerdir. Araştırma sonucunda aynı metaforların farklı katılımcılar tarafından farklı eğitim anlayışları için kullanılabildiği gözlenmiştir. Ayrıca araştırmanın sonucu göstermektedir ki katılımcıların çoğunluğu (57, 6 %) ürettikleri metaforların öğrenci merkezli olduğunu düşünmelerine rağmen, üretilen metaforların büyük bir bölümü (78.8%) öğretmen merkezli eğitim anlayışını yansıtmaktadır. İçerik analiz sonuçlarına göre katılımcıların bazılarının öğrenci merkezli anlayışa yönelik net bir kavramsallaştırmaya sahip olmadıkları görülmüştür. Ayrıca, özellikle öğrenci merkezli anlayışla özdeşleşen, rehber, aktif öğrenme, öğrenci ihtiyaçları, farklılıkları ve ilgileri gibi, bazı temel kavramlarla ilgili yanlış kavramsallaştırmaların olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonucunda ilgili tartışma ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen metaforları; öğretmen inançları; öğrenci merkezli eğitim anlayışı; öğretmen merkezli eğitim anlayışı; ilkökul öğretmenleri

Being a Teacher: Elementary Teachers' (mis)Conceptions and (illstructured) Beliefs about Teaching

Abstract

The purpose of this study is to investigate experienced elementary teachers' beliefs and conceptions about teaching and to explore their ill structured beliefs and misconceptions in the context of student-centered education perspective. 151 experienced elementary teachers in Turkey participated in the study. The participants produced 81 metaphors from parents up to multi charger for the concept of a teacher. The results of the study showed that some of the same metaphors were used for different perspectives by different participants. In addition, majority of the participant (57,6 %) believed that their metaphors represented student-centered perspective. On the other hand, the results of descriptive analysis showed that of the 151 elementary teachers, 119 (78.8%) had teacher-centered beliefs, 8 (5.3%) had student-centered beliefs while 24 (15.9%) elementary teachers had mixed beliefs.. The result of the content analyses indicated that some of the elementary teachers did not have any clear conceptions about student-centered teaching. These teachers described their metaphors as student-centered or mixed perspectives in terms of codependent relationships between students and teacher, instead of psychological and philosophical foundations of education. In addition, it was observed that the most popular misconceptions and ill structured beliefs were related to "guide", "active learning" and "students' need, interest and differences". Discussions of the findings and recommendations for further research are presented.

Keywords: Teaching metaphors; teachers' beliefs; student-centered perspectives; teacher-centered perspectives; elementary teachers

*Yard.Doç.Dr, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD, sduru@pau.edu.tr

Giriş

Bireylerin, hızla değişim gösteren küresel dünyaya uyum sağlayabilmeleri, etkili, kaliteli ve demokratik bir toplum içinde yaşam sürebilmeleri çağdaş dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmeleri ile doğru orantılıdır. Eğitim kurumlarının bu yetenek ve becerilerin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Bunun için hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkeler eğitim programlarını, eğitim kurumlarını bugünün şartlarına, bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarına göre düzenlemeye büyük önem vermektedir.

Türkiye’de eğitim ile ilgili 1996 yılından bu zamana hem öğretmen eğitimi hem de özellikle ilk ve ortaokul programları üzerinde önemli değişiklikler yapılmıştır. Özellikle yeni ilk ve ortaokul programı pilot uygulamalardan sonra 2006 yılında okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Bu yapılan değişikliklerin altında yatan temel neden geleneksel (konu ya da öğretmen merkezli) eğitim anlayışının bugünün dünyasının ihtiyaçlarına cevap verememesidir. Bundan dolayı yapılan tüm değişiklikler öğrenci merkezli, yapılandırmacı eğitim perspektifine uygun düzenlenmeye çalışılmıştır.

Ancak eğitim alanında yapılan her hangi bir yenilikçi değişim öncelikle yeni eğitim yaklaşımlarının farklı alanlarda uygulanabilirliğine ihtiyaç duyar. Bu yeniklerin uygulanabilirliğindeki en önemli faktörler eğitim materyallerinde yapılan değişiklikler, öğretim yaklaşımları ve öğretmen inançlarıdır (Fullan, 1999; Eisenhart, Shrum ve Cuthbert, 1988). Öğretmenler ise yeni materyallerin kullanıcıları ve öğretim yaklaşımlarının uygulayıcıları olarak sınıf içerisinde, okulda ve toplumda değişim yaratabilecek anahtar kişilerdir (Prawat, 1992). Ancak Prawat’ın (1992) belirttiği gibi, öğretmenler aynı zamanda sahip oldukları ve genellikle geleneksel eğitim anlayışıyla tutarlı olan eğitim ile ilgili inançları yüzünden eğitim alanında yapılan yeniliklerin önündeki en büyük engel de olabilir, çünkü öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançları onların uygulamalarını ve eğitimle ilgili verdikleri kararları da etkilemektedir (Pajares, Prawat, 1992; Michael ve Katerina, 2009).

Yapılan araştırmalar geleneksel ve öğrenci merkezli öğretmenlerin eğitimle ilgili inançları

ve sınıf içindeki uygulamaları arasında oldukça önemli farklılıklar olduğunu da göstermiştir (Fang, 1996; Fasko, 2000; Capraro, 2000; Rawitz, Becker ve Wong, 2000). Bundan dolayı yeni programın uygulanabilirliğinde etkili olan ve programı uygulamada var olan sorunların tespit edilmesini kolaylaştıracak öğretmenlerin eğitimle ilgili inançlarını daha yakından incelemek oldukça önemli görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin eğitimle ilgili var olan inançlarını araştırmak sadece yeni eğitim programlarının uygulanabilirliği hakkında bize bilgi vermekle kalmayacak, eğitim ile ilgili yeni yapılacak çalışmalara da yol gösterici olacaktır.

Bu ihtiyaçtan hareketle, bu çalışmanın amacı “öğretmen” metaforundan yararlanarak, ilkökul öğretmenlerinin var olan öğretim ile ilgili inançlarını araştırmaktır. Bir başka deyişle bu araştırma “öğretmen” metaforundan yararlanarak, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine, öğretmen ve öğrenci rolüne yükledikleri anlamları ortaya çıkararak, varsa özellikle “Öğrenci merkezli” eğitim anlayışı ile ilgili yanlış kavramsallaştırmalarını araştırmaktır.

Öğretmen Merkezli ve Öğrenci Merkezli Öğretmen İnançları

İnanç sisteminin karmaşıklığından dolayı her ne kadar inancı tanımlamak güç olsa da, Pajares (1992) inancı “ bireyin bir önermenin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkındaki yargısı; insanın söylediği, söylemek istediği ya da yaptıklarının kolektif bir anlayışından anlaşılabilen bir yargı” (s. 316) olarak tanımlamaktadır. Bundan dolayı öğretmen inançlarını öğretmenlerin öğrenme, öğretme, öğretmen ve öğrencilerin rolü, sınıf yönetimi ve eğitim programları gibi eğitimle ilgili yargıları, düşünceleri, kavramsallaştırmaları ve kişisel bilgileri olarak tanımlayabiliriz (Chan, 1999).

Öğretmen inançlarını, düşüncelerini ve bakış açılarını araştıran araştırmacılar öğretmenlerin eğitimle ilgili çok farklı yaklaşımlarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaklaşımlar gerek felsefi, gerek kuramsal ve gerekse eğitime yansımaları açısından birbirinden çok farklı olan öğretmen merkezli ya da geleneksel eğitim anlayışları ve öğrenci merkezli ya da yapılandırmacı yaklaşımlar çerçevesinde

incelenmişlerdir. Geleneksel eğitim anlayışının genellikle pozitivist, nesnelci ve davranışçılık ekolleri tarafından şekillendirildiği varsayılır (Brooks ve Brooks, 1999; Noble ve Smith, 1994). Bu anlayışta eğitimin amacı topluma faydalı bireyler yetiştirmek, öğrencileri geleceğe hazırlamaktır. Öğretmenin amacı öğrencide istenilen davranış değişikliğini sağlamak, öğrenilecek bilgiyi tanımlamak ve onları öğretilabilir parçalara bölerek öğrenciye kazandırmaktır (Driscoll, 2000). Öğretmen bir teknisyen, bilgi aktarımında bir uzman, sosyal davranışları denetleyen olarak algılanmaktadır. Öğrenci ise verilen bilgilerin pasif alıcılarıdır. Bu anlamda öğretmenler tüm öğrencilerden aynı öğrenme çıktısını beklerler ve sonuç odaklıdır.

Öte yandan öğrenci merkezli eğitim anlayışının hümanist, ilerlemeci ve yapılandırmacılık ekollerince şekillendirildiğine inanılmaktadır (Brooks ve Brooks, 1999; Hein, 2002; Noble ve Smith, 1994). Bu anlayışta öğretmenin rolü, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırıcı, meraklarını açığa çıkarıcı, yeni deneyimlerin yaşanmasını kolaylaştıran, öğrenci gelişimini destekleyen yardımcı olarak görülmektedir. Öğrenciler bilginin pasif alıcıları değil, tam tersine bilgiyi önceki bilgileriyle yeni yaşadıkları deneyimleri karşılaştırarak, yorumlayarak, anlamlandırarak aktif olarak yapılandıranlar (Brooks ve Brooks, 1999; Ravitz, Becker ve Wong, 2000).

Bu anlamda öğretmen merkezli anlayışta öğrenci bir nesne konumundayken, öğrenci merkezli anlayışta öznedir (Tangney, 2014). Öğretmen merkezli inançlara sahip öğretmen öğrencilerin ne öğrendikleri ve nasıl davrandıkları ile ilgilenir. Ayrıca öğretmen öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiğini karar veremeyeceklerini düşündüğü için eğitim sürecinde tüm kararların öğretmen tarafından verilmesi gerektiğine inanır (Ravitz, Becker ve Wong, 2000). Başka bir deyişle öğretmen merkezli öğretmen kendini bir heykeltıraş, bir ressam ya da bir mimar gibi görür, öğrencileri de bu doğrultuda onun ham maddesidir.

Öğrenci merkezli öğretmen ise öğrencilerinin ne öğrendiğinden çok nasıl öğrendiğine ve bir bütün olarak gelişimlerine odaklanır. Ayrıca paylaşım ve işbirliğinin demokratik bir ortamı destekleyeceğine, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracağına inanır. Karar alma

süreçlerine öğrencilerini dahil eder ve birlikte bir sınıf kültürü yaratılır. Bu kültür içerisinde öğretmen de bir öğrencidir (Monstrom ve Blumberg, 2012; Tangney, 2014).

Öğretmen merkezli öğretim ortamlarında öğrenciden beklenen verilenleri almak, kalıcı bilgi edinmek için tekrar ve pratik yapmak ve istenilen şekilde davranış sergilenmesidir. Öğrenci merkezli ortamlarda ise öğrenciden özellikle öğrenmenin sorumluluğunu alması, karar verme süreçlerine katılması, farklı gruplarla çalışabilmesi beklenir (Monstrom ve Blumberg, 2012). Özetlenecek olursa, öğretmen merkezli eğitim anlayışı daha çok konuya odaklıdır ve toplumsal düzenin ve uyumun sağlanmasının eğitim en önemli amacı olarak görür. Öte yandan, öğrenci merkezli anlayışta öğrencinin bir bütün olarak gelişimine odaklanılır ve toplumsal değişim ve paylaşım eğitimin en önemli amacıdır (Oxford, ve diğ., 1998).

Öğretmenlerin Öğretmen Kavramıyla İlgili Metoforları

Metafor genellikle aşına olunan kavramların, olayların ya da nesnelerin, daha karmaşık ya da soyut olan kavramları olayları ya da nesneleri açıklamak için kullanılmasıdır (Thomas ve Beauchamp, 2011). Metaforlar basit benzetmeler değildir. Tam tersine metaforlar bizim deneyimlerimizi yansıtmamızı kolaylaştırır ve direk olarak zihinsel yapılarımızla ilişkilidir (Draaisma, 2000). Bundan dolayı metaforlar bizim bile farkında olmadığımız gündelik kavram sistemimizin anlaşılmasını kolaylaştırır (Lakoff ve Johnson, 2010).

Günümüzde yukarıdaki özelliklerinden dolayı metaforlar eğitim ile ilgili araştırmalarda etkili bir veri toplama aracı olarak görülmektedir (Thomas ve Beauchamp, 2011; Oxford ve diğ., 1998). Araştırmacılar öğretmenlerin özellikle gizil öğrenme, öğretme, sınıf ortamı, eğitim ortamlarında öğretmen ve öğrencinin rolü gibi inançlarının araştırılmasında metaforları veri toplama aracı olarak kullanmışlardır (Alger, 2009; Vadeboncoeur ve Torres, 2003; Thomas ve Beauchamp, 2011; Oxford ve diğ., 1998). Ancak, her ne kadar metaforlar öğretmenlerin var olan eğitim inançlarını açığa çıkarmada etkili veri toplama aracı olsa da metaforların içeriklerinin yorumlanmasında alternatiflerin ve belirsizliklerin olması, farklı araştırmacıların

aynı metaforları farklı algılamasına ya da bulguların farklı yorumlanmasına neden de olabilmektedir. Bundan dolayı bazı araştırmacılar metafor çalışmalarında dikkatli olunması gerektiğini vurgulamışlardır (Michael ve Katerina, 2009; Patchen ve Crasword, 2012; Duru, 2015). Örneğin; Patchen ve Crasword (2012) çoğunluğu ilkökul öğretmeni olan 32 öğretmenle yaptıkları metafor çalışmada öğretmenlerin çoğu (n=19) öğretimle ilgili yapılandırmacı metaforlar üretmiş olmalarına rağmen bilgi kuramına yönelik metaforların analizinde sadece 8 öğretmenin katılımcı anlayışı benimsediklerini vurgulamaktadırlar. Ayrıca yazar (2015) yaptığı çalışmada aynı metaforların farklı anlamlarda kullanılabileceğine vurgu yapmıştır. Buna rağmen çalışmalar metaforların deneyimlerin ve düşüncelerin açığa çıkarılmasındaki etkisi konusunda hem fıkirdir.

Metaforlar aracılığı ile yapılan çalışmalar öğretmenlerin öğretmen kavramıyla ilgili çok fazla ve değişik metafor ürettiklerini göstermektedir (Michael ve Katerina, 2009; Seferoğlu, Korkmazgil ve Ölcü, 2009; Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011). Anlam bakımından benzer metaforlar kategorileştirildiğinde ise öğretmenlerin özellikle öğretmen rolüne ilişkin rehber olarak öğretmen, bilgi aktarıcı öğretmen, bakım alıcı öğretmen, şekillendirici öğretmen, materyal sağlayan öğretmen, katılımcı ve paylaşımcı öğretmen ve yardımcı öğretmen olarak bir üst kategoride birleştiği gözlenmektedir (Alger, 2009; Ben-Perez ve diğ., 2003; Michael ve Katerina, 2009). Aynı bir kategorileştirme Oxford ve diğ. (1998) tarafından yapılmıştır. Oxford ve diğ. (1998) oldukça geniş çaplı yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretmeni tanımlamak için kullandıkları metaforların eğitim amaçları doğrultusunda dört farklı görüş etrafında şekillendiğini vurgulamaktadırlar. Farklı görüşler etrafında toplanan metaforları sosyal düzen, kültürel aktarım, öğrenen-merkezli gelişim ve sosyal reform temaları etrafında toplandığını belirtmişlerdir. Aslında tüm bu kategoriler dikkatlice incelendiğinde temel öğretmen inançlarının öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli anlayışların farklı bölümlerine vurgu yaptığı söylenebilir.

Çağımızda öğrenci merkezli eğitim anlayışının ve uygulamaların önemine vurgu yapılırsa da, öğretmen kavramı ile ilgili yapılan metafor

çalışmaları, öğretmenlerin çoğunlukla geleneksel inançlara sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin; Martinez, Saulea ve Huber'ın (2001) elli ilkökul öğretmeni ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrenme ve buna bağlı olarak öğretmenin rolünü nasıl kavramsallaştırdıkları, metaforlar aracılığıyla araştırmışlardır. Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde öğretmenlerin %57 gibi bir çoğunluğunun davranışçı anlayışa uygun olarak öğretmeni bilgi aktarıcı, davranış eğitmeni ve rutini organize eden kişi olarak gördüklerini bulmuşlardır. Öğretmenlerin %38'i bilişsel yapılandırmacı perspektife uygun öğrenme ve öğretme inançlarına sahipken, sadece %5'i öğrenme ve öğretmeyi sosyal bir süreç olarak gördüklerini bulmuşlardır. Michael ve Katerina (2009) da yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Farklı bir metafor çalışması Ben Peretz, Mendelson ve Kron (2003) tarafından yapılmıştır. Ben Peretz, Mendelson ve Kron (2003) 60 endüstri meslek lisesi öğretmeniyle öğretmen kimliği ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerden öğretmeni tanımlayan metaforik resimlerden birini seçmelerini ve ayrıca öğretmenlerden de kendilerini en iyi tanımlayan alternatifler üretmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin % 35'i yaptıkları işi hayvan bakıcısına, % 30'u orkestra şefine, %23'ü tezgahçılık mesleğine, benzetmişlerdir. Öğretmenlerin sadece % 6'sı yargıç, kukla oynatıcısı gibi kontrol merkezli meslek resimlerini, %5 ise hokkabaz meslek resimlerini seçmişlerdir. Hayvan terbiyecisi resmini hiç bir öğretmen seçmemiştir. Ayrıca araştırma sonucu göstermektedir ki öğretmenlerin kendileri bir öğretmen olarak algılamalarını öğrencilerinin başarı düzeyi ve aldıkları eğitim etkilemektedir.

Metaforlar aynı zamanda öğretmenlerin inançlarının mesleki süreç içerisinde ki gelişimi ve değişimini izlemek için etkili olabilir. Örneğin; Alger (2009) 11 öğretmenle yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğretmeye yönelik inançlarının işe başlamadan önce, şu an ve ideal olanla farklılık gösterdiğini, öğretmenlerin yaklaşık %80'inin işe başlamadan önce daha öğretmen merkezli inançlara sahipken, işe başladıktan sonra öğretmen rolüne yükledikleri anlamların %63'ünün öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa doğru değiştiğini bulmuşlardır. Ancak bu değişim; Ben Peretz,

Mendelson ve Kron (2003)' un bulgularına ters olarak, okulun genel yapısı, alan, öğrenci sayısı ve ya öğrenci başarısı ile ilgili olmadığını vurgulamışlardır. Tam tersi öğretmenlerin inançlarında en büyük değişimin nedeni deneyimlerini anlamlandırmalarıdır. Ayrıca öğretmenlerin metaforlar aracılığıyla öğretmenin rolüne ilişkin algılamalarını ideal öğretmen tanımlamaları da etkili olabilmektedir.

Yöntem

Araştırma Grubu

Araştırmaya gönüllü olarak, Denizli ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı merkez devlet okullarından, 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan 151 (84 kadın, 67 erkek) ilkökul öğretmenleri katılmıştır. Öğretmenlerin 77% 'si 11 yıl ve üstü öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlerdir. Katılımcıların 7% 1-5 yıl, 28%' si ise 6-10 yıl öğretmenlik deneyimine sahiptir. Veri toplama sürecinde, öğretmenler birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar farklı sınıf düzeylerinde öğretim yapmaktadır. Ayrıca katılımcıların çoğu (84%) 40 yaş ve üzeridir.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırma sorularına cevap bulabilmek için temel olarak nitel araştırma deseni kullanılan bu çalışmada, araştırmacı bir anket formu hazırlamıştır. Anket, ilkökul öğretmenlerinin öğretmeni temsil eden bir metafor üretmeleri, bu metafora bağlı olarak öğretmen ve öğrencinin öğrenme ortamındaki rolünü açıklamasını, ve ürettikleri metaforun öğrenci yada öğretmen merkezli eğitim anlayışından hangisini daha çok temsil ettiğini gerekçeleri ile yazmalarını içeren dört sorudan oluşmaktadır. Anket formları dağıtılmadan önce araştırmacı araştırma hakkında katılımcılara bilgi vermiş, gönüllü katılım ve verilerin gizliliğine vurgu yapmıştır. 300 anket formu zarf içerisinde ilkökul öğretmenlerine dağıtılmıştır. 151 ilkökul öğretmeni anket formunu tamamlamıştır.

Bu çalışmada hem nitel hem nicel veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Verilerin betimsel analizi için SPSS istatistiksel yazılım paketi kullanılmıştır. Nitel analiz için, aynı metaforlar bir araya getirilmiş ve metaforların içeriğinin anlaşılması için veriler tekrar tekrar yeterince okunmuştur. Daha sonra metaforlar öğrenci merkezli-öğretmen merkezli ve karma eğitim anlayışı olarak farklı zamanlarda 3

kez araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Veriler ayrıca araştırmacının kodlamalarından bağımsız olarak biri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, diğeri Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalından iki öğretim üyesine bağımsız olarak kodlatılmıştır. Kodlamalar arasındaki benzerlik bir öğretim üyesi ile 85 %, diğeri ile 82% düzeyinde bulunmuştur. Farklı kodlanan metaforlar araştırmacı ve iki öğretim üyesiyle tartışılarak son kodlama yapılmıştır.

Öğretmenlerin yanlış kavramsallaştırmalarını ve tutarsız ya da sorunlu inançlarını açığa çıkarmak için araştırmacının kodlamaları ile katılımcıların cevapları arasındaki tutarsızlıklardan yola çıkılmıştır. 106 tutarsız cevaptan yola çıkarak araştırmacının ve katılımcıların cevapları karşılaştırılarak içerik analizi yapılmıştır.

Bulgular

Öğretmen Metaforları ve İnançları

Öğretmenler, aileden çoklu şarj aletine kadar farklı 81 metafor üretmişlerdir. En çok kullanılan metaforlar aile (12), mum (12), rehber (9), güneş ve ağaç (7), bahçıvan (5), ışık (4) ve su (4) metaforlarıdır. 119 katılımcının ürettikleri metafor öğretmen merkezli eğitim anlayışını daha çok yansıtırken, sadece 8 katılımcının metaforu öğrenci merkezli ve 24 katılımcının metaforu karma olarak kodlanmıştır. Ancak belki de en ilginç sonuçlardan birisi, katılımcıların ürettikleri aynı metaforların farklı eğitim anlayışları için de kullanılabileceğidir. Tablo 1 metaforların kategorilerini göstermektedir.

İçerik analizi sonuçlarına göre katılımcılar öğretmen merkezli eğitim anlayışını birbiriyle bağlantılı üç anlamda kullanmaktadırlar: daha bilgili insanlar için öğretim, gelecek için öğretim ve toplumun refahı için öğretim. Öğretmenler için; öğretmen merkezli anlayışla tutarlı olarak; öğretim sadece öğrencileri gelecekteki kariyerlerine hazırlamak için gerekli olan bilgi ve becerilerle donatmak değil, aynı zamanda toplumsal değerlerin ve kuralların korunması ve kuşaklara aktarılması demektir. Bu bağlamda öğretim, toplumun istek ve ihtiyaçları açısından gerekli ahlaki değer ve davranışlar çerçevesinde, öğrencileri eğitmek ve şekillendirmektir. Diğer bir deyişle, öğretmenin eğitimdeki rolü öğrencileri iyiye ve doğruya yönlendirmek, öğrencilerin doğru ve olumlu davranış sergilemeleri

Tablo 1.Öğretmenlerin metaforlarının kategorileri

Metaforlar	Kategoriler			Toplam (N)
	Öğretmen merkezli	Öğrenci merkezli	Karma	
Aile	12			12
Mum	10		2	12
Rehber	5	1	3	9
Güneş	5	1	1	7
Ağaç	6		1	7
Bahçıvan	2		3	5
Işık	3		1	4
Su	4			4
Diğer	72	6	13	91
Toplam	119	8	24	151

için onları şekillendirmek ve model olmak ve gelecek için öğrencilere gerekli olacak bilgileri vererek onlara rehberlik etmektir. Öğrencilerden beklentiler ise düzenli olarak okula gitmeleri, derslere karşı ilgili olmaları, gerekli tekrarları yapmaları, düzenli insan olmaları, iyi bir dinleyici olmaları, öğretmenine ve diğer sınıf arkadaşlarına saygılı olmaları, derse hazırlıklı gelmeleri, ahlaklı bireyler olmaları ve bilgi düzeylerini yükseltmeleridir. Ayrıca, öğretmenler kendilerini iyi bir rol model olarak kabul etmekte ve öğrencilerinin onların istedikleri, söyledikleri ve yaptıkları şekilde davranmalarını istemektedirler. Katılımcılardan birisinin açıklaması örnek olarak verilecek olursa;

Öğretmen bahçıvan gibidir. Bahçedeki yabani otları ve zararlı bitkileri ayıklayıp bahçelerden uzaklaştırır. Diğer bitki ve ağaçları sevgiyle sulayıp bakıp vatandaşlara güzel çiçek ve meyveler sunar. Okullarda öğretmenler zararlı ve aşırı alışkanlıkları olanların bu alışkanlıkların yok edip, onun yerine güzel ve daha dürüst değerlere sahip bireyler yetiştirir. Bu öğrencileri yetiştirirken kendileri de rol model olur. Öğrenciler rol modelleri dikkate alarak öğretilenleri dinleyerek tekrarlar yaparak kendilerinden beklenilene verimlidir. Yaptıkları ile ve yaşantılarıyla toplumun beklentilerine uygun kişiler olmalıdır.

Ayrıca içerik analizi, öğrenci merkezli metaforların demokrasive öğrenci gelişimini bir bütün olarak vurguladığını da göstermektedir. Öğrenci merkezli metaforlarda, öğretmenler öğretmenin rolünü, aktif dinleyici ve iyi bir gözlemci, öğrencilerin amaç belirlemesine yardımcı, demokratik ve güvenli öğrenme

ortamı yaratan, öğrencilerin meraklarını canlı tutarak öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını destekleyen ve bireysel farklılıkları dikkate alarak farklı öğrenme deneyimleri sunan olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerden ise, öğrenme sürecinde aktif ve etkili olmaları, öğrendiklerini etkili bir şekilde kullanmaları, yeni bakış açıları geliştirmeleri, kendi yetenek ve becerilerini keşfetmeleri, üst düzey düşünme becerilerini ve sosyal becerilerini geliştirmeleri ve kullanmaları, kendi hak ve özgürlüklerine sahip çıkmaları ve sınıf kararlarına katılmaları beklenmektedir. Katılımcılardan birinin metaforu örnek verilecek olursa;

Öğretmen sanatkâr gibidir. Öğrencilerin merak duygusunu geliştirir, kamçılar. Öğretme işi kuru bilgiden çok ilgi uyandırarak gerçeği aramanın zevkine vardırarak, hem de zor bir şey olduğunu öğretmektir. Öğrencinin kendisinin farkına vardırarak, gözlem alışkanlığını sağlamaktır. Öğretmenin çocukların karşısına güler yüzle çıkması, başlarını okşaması, onlara sarılması, kendilerini ifade etmelerine imkân tanınması gerekir. Birlikte alınan kararlar, çocuklarla paylaşılan duygular yapıcı olur. Onlara bilgiyi değil, bilgiyi ulaşma ve ondan yararlanma yolların öğretilmelidir. Öğrencinin rolü, sorumluluk almak, ödev bilincine ulaşmak. Daha çok üreten, yapıcı bir birey olmak. Kendi yeteneklerini kullanarak tüm sorunlarını insanca çözmesini becermek.

Öğretmenler karma metaforlarda eğitimin toplum için olması gerektiğini ve bu nedenle yetenekleri doğrultusunda öğrencilerin toplumun ihtiyaç ve taleplerine göre hazırlanıp şekillendirilmesi gerektiğini öne

sürmektedir. Aynı zamanda bu metaforlar öğrencilerin bir bütün olarak gelişiminin önemine de vurgu yapmaktadır. Karma metaforlarda öğretmenlerin rolü, öğrencilere olumlu davranışları öğretmek, gerekli bilgi ve becerileri vermek, öğrencileri geleceğe ve bir sonraki eğitim kademesine hazırlamak, demokratik ve güvenli öğrenme ortamı yaratmak, öğrencilere kendi potansiyel beceri ve ilgilerini keşfetmelerine yardım etmek, ailelerle işbirliği yapmak ve öğrenmesi için öğrencileri cesaretlendirmek olarak sıralanabilir. Diğer yandan, bu metaforlarda öğrencilerden aktif dinleyici olmaları, ödevlerini yapmaları, öğretmen ve arkadaşlarına saygılı olmaları, öğretmenden gelen bilgileri almaları ve içselleştirmeleri, kendilerini öğretmenlerine bırakmaları, kendi yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanmaları ve düşünme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Görüldüğü gibi, karma metaforlarda, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenler kendi rollerini öğretmen merkezli anlayışla birlikte daha öğrenci merkezli olarak tanımlarken, öğrencilerden beklentiler daha öğretmen merkezlidir. Bir katılımcının metaforu ve açıklaması buna örnek olarak verilebilir; Öğretmen sanatçı gibidir. İşlemeye hazır hammadde gelir ona en

güzel şekli verecek kişi öğretmendir. Bu öğle bir madendir ki istediğin şekli alabilir. Elindeki hammadde nasıl olursa olsun öğretmenin yapması gereken şey ona en iyi şekli vermektir. Bir yandan da o maden yönlendirmelidir öğretmeni. Onun yapısına göre şekil vermelidir. Bütün şekiller birbirinden farklı olabilir. Burada öğretmenin görevi öğrenciye en güzel şekli verirken onunda yapısına, karakterine, kişiliğini göz önünde bulundurmalıdır. Belirli bir kalıba sokmamalıdır. Yolunu bulmasına kendini bulmasına yardımcı olmalıdır. Öğrenci etkin olarak katılmalıdır, başrolde olmalıdır. Rehberini dinlemeli ama sorgulamalıdır da ayrıca. Koşulsuz şartsız kabul etmemeli her şeyi. Yeri gelince rehberine yani öğretmene bir şeyler katabilmelidir.

Anket formunda öğretmenlerin ürettikleri metaforun öğrenci yada öğretmen merkezli eğitim anlayışından hangisini daha çok temsil ettiğini gerekçeleri ile yazmaları da istenmiştir. Elde edilen verilere göre 87 (57,6%) öğretmen kendi ürettikleri metaforun öğrenci merkezli olduğunu, 36 (23,8%) öğretmen merkezli olduğunu ve 28 (18,5) öğretmen ürettikleri metaforun karma eğitim anlayışını yansıttığını düşünmektedir. Tablo 2 öğretmenlerin kendi metaforları hakkındaki görüşlerini göstermektedir.

Tablo 2. İlkokul öğretmenlerinin kendi metaforları hakkındaki inançları

	Öğrenci merkezli		Öğretmen merkezli		Karma	
Cinsiyet	N	%	N	%	N	%
Kadın	53	63,1	15	17,8	16	19,1
Erkek	34	50,7	21	31,4	12	17,9
Toplam	87	57,6	36	23,8	28	18,6

Tablo 3. İlkokul öğretmenlerinin öğretim ile ilgili inançları

	Öğrenci merkezli		Öğretmen merkezli		Karma	
Cinsiyet	N	%	N	%	N	%
Kadın	6	7,2	59	70,2	19	22,6
Erkek	2	3	60	89,5	5	7,5
Toplam	8	5,3	119	78,8	24	15,9

Ancak araştırmacı ve kodlamacılar tarafından öğretmenler tarafından üretilen metaforların betimsel analiz sonuçları göstermektedir ki bu araştırmaya katılan 151 ilkokul öğretmenin 119 (78,8 %)’u öğretmen merkezli, 8 (5,3 %) öğrenci merkezli inançlara sahipken,

24 (15,9 %)’ ü karma eğitim anlayışına sahiptir. Tablo 3 analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin inançlarını göstermektedir.

İlkokul öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile ilgili tutarsız inançları ve yanlış kavramsallaştırmaları.

Analiz sonuçları bazı öğretmenlerin ne öğretmen merkezli ne de öğrenci merkezli anlayışla ilgili açık net bir anlayışlarının olmadığını göstermiştir. Bu öğretmenler eğitimin psikolojik ve felsefi temellerini dikkate almak yerine öğretmen öğrenci arasındaki bir anlamda ilişki bağımlılığını dikkate alarak, ürettikleri metaforların öğrenci merkezli ya da karma eğitim anlayışını yansıttığını düşünmektedirler. Örneğin;

Öğretmen anne gibidir. Bütün öğrencilerimi çocuklarım gibi seviyorum. Öğretmenin görevi öğrencileri gerek davranış gerek mesleki kariyer ve gerekse kültürel donanım anlamında en iyi şekilde yetiştirmektir. Öğrencinin de öğretmenin bu amacına ulaşması için yardımcı olması gerekir. Sınıf içi ve dışında uygun davranışlar göstermeli öğretmenin işini kolaylaştırmalı. Bu metafor öğrenci merkezlidir, çünkü her şey öğrenci için.

Ayrıca, öğretmenlerin açıklamalarındaki en popüler yanlış kavramsallaştırmanın "rehber" kavramıyla ilgili olduğu gözlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin bazıları rehber kavramını, öğrencilerin gelişimine ve öğrenmelerine yardımcı olarak değil, tam tersi öğrencilere doğru bilgiyi, doğru davranışı, doğru yolu gösteren yada bulmalarına yardım eden, yol gösterici, yönetmen ve / yada model olarak kullanmaktadırlar. Öğretmenlerden birinin açıklaması şöyledir;

Öğretmen süzgeç gibidir. Olumsuz davranışları süzerek iyi güzel olan davranışları öğrencilere kazandırır. Öğretmen yol göstericidir. Öğrencilere doğru ve yanlış gösterir. Öğretmen öğrencilere yolları göstermeli, çocuk kendisi için en uygun olanlara karar vermelidir. Öğrenci öğretmenin belirttiği olumlu olumsuz davranışları öğrenir. Olumlu davranışları yapar, olumsuz davranışlardan uzak durur. Bu metafor öğrenci merkezlidir. Çünkü öğretmen iyi doğru davranışları öğrencilerine kavratır. Öğrencilere yaşam için yollar gösterir. Yolları öğrenciler seçer.

Diğer bir yanlış kavramsallaştırma aktif öğrenme ile ilgilidir. Öğretmenler, alma-verme ilişkisi içinde öğrencilerin fiziksel olarak aktif olmalarını bilginin yapılandırılması için yeterli görmektedirler. Diğer bir deyişle, öğretmenin tüm eğitim sürecinde otorite olmasına rağmen, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha

aktif olmaları beklenmektedir. Benzer sonuç demokratik eğitim ortamı içinde gözlenmiştir. Bir örnek verilecek olursa;

Öğretmen güneş gibidir. Öğrencilerini sımsıcak ısıtmalıdır, sarıp ısıtmalıdır onları. Yavaş yavaş büyütmelidir, nazlı nazlı birden tüm ışıklarını kullanıp onları yakmamalıdır ya da onları ışınlarından mahrum edip filizlenmelerine engel olmamalıdır. Öğrenci güneşten nasıl faydalanması gerektiğini bilmelidir. Güneşlikleri sürekli kapalı tutmamalıdır. Öğretmen bir güneş ise öğrencide güne bakan (ayçiçeği) olmalıdır. Bu metafor öğrenci merkezlidir. Çünkü güneş sabit değildir doğudan doğar, yavaş yavaş yükselir ve gittikçe batıdan batar. Güne bakan burada aktif olmaz kendini güneşe döndürmezse bir müddet sonra yaşayamaz.

Ayrıca, öğretmenler tarafından vurgulanan öğrenci ihtiyaçları, ilgileri ve farklılıkları diğer bir yanlış kavramsallaştırmanın merkezinde bulunmaktadır, çünkü öğretmenlere göre bu özelliklerin dikkate alınması bilginin öğrenciye transferini ve öğrencileri şekillendirmeyi kolaylaştırmaktadır. Hâlbuki öğrenci merkezli eğitim anlayışında bu özellikler öğrencinin kendi anlamını yapılandırması ve öğretmenin öğrencinin gelişimini desteklemesi için oldukça önemlidir. Örnek olabilecek açıklamalardan biri;

Öğretmen çamaşır makinesi gibidir. Öğrenciyi bulunduğu konumdan alır istenen kıvama getirir. Öğretmen öğrenciyi iyi tanımalıdır. Kaç derecede yıkaması gerektiğini hangi çamaşırlarla bir yıkanması gerektiğini ne kadar deterjan gerektiğini iyi seçebilmelidir. Öğrenci öğretmene kendisini tam olarak yansıtabilmelidir. Öğretmene kendisini tanımadaki yardımcı olmalıdır. Bu metafor her ne kadar öğretmen merkezli gibi görünse de öğrenci merkezlidir. Çünkü her şey öğrencinin kendisini iyi ifade edebilmesi ile mümkün olacaktır. Öğrenci kendisini tam manasıyla yansıtmazsa öğretmen yanlış yıkama ile yıpratılabilir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Diğer bazı çalışmalara benzer olarak ((Abawi, 2013; Duru, 2015; Martinez, Saulea, ve Huber, 2000; Ekiz ve Koçyiğit, 2012), bu çalışmaya katılan ilkökul öğretmenleri öğretmen kavramı ile ilgili kendi zihinsel yapıları hakkında oldukça değerli bilgiler sağlayan birbirinden farklı

metaforlar üretmişlerdir. Ancak bazı katılımcılar aynı metaforu farklı anlamlarda kullanmışlardır. Örneğin bazı katılımcılar tarafından üretilen rehber metaforu hem öğretmen merkezli, hem öğrenci merkezli hem de karma eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Bundan dolayı metafor kullanımı öğretmenlerin var olan eğitimle ilgili inanç ve kavramsallaştırmalarını anlamak için oldukça etkili bir araştırma aracı olmalarına rağmen; bu çalışma metaforların içerik analizlerinin oldukça dikkatli yapılması gerektiğini göstermektedir. Bazı araştırmacılar da metafor analizleri ile ilgili benzer uyarılarda bulunmaktadır (Author, 2015; Emerson ve Mansvelt, 2014; Michael ve Katerina, 2009; Patchen ve Crasword, 2012).

Diğer bazı çalışmalara benzer şekilde (Çöğmen, 2014; Machael ve Katerina, 2009; Martinez, Saulea, ve Huber, 2001), bu çalışmada da katılımcıların çoğu öğretmen merkezli metaforlar üretmiş olmalarına rağmen ürettikleri metaforların öğrenci merkezli ya da karma eğitim anlayışını daha çok yansıttığını düşünmektedirler. Bu sonuca dayalı olarak, Türkiye’de ilkökul öğretmenleri arasında öğretmen merkezli eğitim anlayışının daha yaygın olduğu söylenebilir. Bunun nedenlerinden biri katılımcıların öğrenci merkezli anlayışı yeterince anlamamaları ve deneyimlememiş olmaları olabilir. Nitekim bu araştırmacının da gösterdiği gibi, öğrenci merkezlilikle ilgili öğretmenlerin kavramsallaştırmalarında sıkıntılar bulunmaktadır. Bazı araştırmalarda bu bulguyu destekler niteliktedir (Akay ve Kocabaş, 2013; Çöğmen, 2014; Emerson ve Mansvelt, 2014, Özsoy ve diğ., 2013). Bundan dolayı yapılacak hizmet içi çalışmalar bu yanlış kavramsallaştırmaların üzerine odaklanabilir ve öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf içi uygulamalarını deneyimlemeleri sağlanabilir. Ayrıca okul- üniversite işbirliğinin artırılması ve yapılacak olan özellikle eylem araştırmaları tarzındaki araştırmalara öğretmenlerin de dahil edilmesi, öğretmenlerin kuram-uygulama ilişkilerini daha sağlıklı kurmalarını kolaylaştırabilir.

Bu bulgunun diğer bir nedeni, öğretmenlerin yaşadıkları deneyimleri çok derin anlamlandırmamış olmaları olabilir. Alger (2009) öğretmenlerin inançlarının öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa doğru değişiminde öğretmenlerin yaşadıkları

deneyimleri anlamlandırmalarının önemine vurgu yapmaktadır. Özellikle yansıtıcı düşünme becerisini geliştiren uygulamaların, öğretmenlerin var olan inançlarını ve kavramsallaştırmalarını deneyimlerden yola çıkarak açığa çıkarmada oldukça etkili bir yöntem olduğu literatür tarafından desteklenmektedir (Farell ve Ives, 2015; Walkington, 2005; Tok ve Dolapçioğlu, 2013). Bundan dolayı öğretmenlerle yapılacak olan yansıtıcı düşünme çalışmaları öğretmenlerin deneyimlerini, bu deneyimlere bağlı olarak inançlarını anlamalarını kolaylaştırabilir.

Ayrıca, Türkiye’de daha ilerlemeci, daha yapılandırmacı ve daha öğrenci merkezli eğitim reformu çalışmalarına rağmen, merkezi eğitim programları öğrenci merkezli eğitim anlayışının uygulanmasını zorlaştırabilir (Dadvand, 2015). Bundan dolayı araştırmacılar tarafından merkezi eğitim programlarının ve öğretmen eğitim programlarının öğretmenlerin eğitim anlayışına etkisi hakkında daha çok araştırma yapılmaya ihtiyaç olabilir; çünkü Dewey’in (1983) de uyardığı gibi “Herhangi bir merkezi sistem uygulamasında, bürokratik, keyfi ve otoriter olma ve gereksiz kayıtlar üretme, başkalarından gereksiz raporlar isteme ve bunlara gereksiz raporlar gönderme, yararsız ve üstün körü mekanik çalışmalar yapma ihtimallerinin bulunduğu bir tehlike vardır” (s.280). Öğrenci merkezli anlayışın temelinde kültürel farklılıklar ve demokrasinin bulunduğu düşünülürse ve Türkiye’nin çok kültürlü bir yapıya sahip olduğu da kabul edilirse, merkezi bir eğitim sistemi öğretmenlerin uygulamada birçok sıkıntıyla karşılaşmasına neden olabilir. Ayrıca, öğrenci merkezli anlayış, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, ilgi ve ihtiyaçlarını temel alarak öğretim etkinliklerine karar verme, uygulama ve değerlendirmede öğretmenin özerk karar vermesini gerektirmektedir. Ancak yine merkezi bir eğitim programı öğretmenin özerk karar vermesini engelleyebilir buda inançlarını etkiliyor olabilir (Elmas ve diğ, 2013; Hargreaves, 2000; So ve Kang, 2014; Yıldırım, 2003).

Araştırmadan elde edilen bu bulgular ışığında uygulamacılar ve araştırmacılar için bazı öneriler geliştirilmiştir. Her şeyden önce bu çalışma açık uçlu dört sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlerin inançlarını ve yanlış kavramsallaştırmalarını açığa çıkarmak ve anlamak için öğretmenlerle görüşmelerle bu

çalışma derinleştirilebilir. İkinci olarak, sınıf içi gözlemler, aktif öğrenme gibi öğretmenlerin farklı kavramlara yükledikleri anlamları anlamamızı kolaylaştırabilir. Son olarak, farklı

hizmet içi eğitim programlarının (yansıtıcı düşünme becerileri gibi) öğretmenlerin inançlarına etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abawi, L. (2013). Metaphor: Powerful imagery bringing learning and teaching to life. *Improving Schools* 16(2) 130–147.
- Akay, Y. ve Kocabaş, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenmeyi nasıl algıladıklarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 91-110.
- Alger, C. L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25, 743-751.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., ve Kron, F.W. (2003). How teachers in different educational context view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1999). *In search for understanding: The case for constructivist classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Capraro, M.M. (2001). *Defining constructivism: Its influence on the problem solving skills of students*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association (New Orleans).
- Chan, J. K. S. (1999). *Student teachers' beliefs. What have they brought to the initial teacher training*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED435607).
- Çöğmen, S. (2014). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Turkey.
- Dadvand, B. (2015). Teaching for Democracy: Towards an Ecological Understanding of Pre-Service Teachers' Beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(2), 77-92.
- Dewey, J. (1983). *Report and recommendation upon Turkish education*. In J. A. Boydston (Eds.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924, vol. 15.*, Carbondale, IL: Southern Illinois
- Draaisma, D. (2007). *Bellek Metaforları*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction* (2nd ed.). Massachusetts: Needham Heights.
- Duru, S. (2015). A metaphor analysis of elementary student teachers' conceptions of teacher in student-and-teacher centered context. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60 (1), 281-300.
- Ekiz, D. ve Koçyiğit, Z. (2012). Sınıf öğretmenlerinin "Öğretmen" kavramına ilişkin metaforlarının tesbit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
- Elmas, R., Öztürk, N., Irmak, M., ve Cobern, W.W. (2014). An **investigation of teacher response to national science curriculum reforms in turkey**. *Eurasian J. Phys. & Chem. Educ.* 6(1), 2-33.
- Emerson, L. ve Mansvelt, J. (2014). If they're the customer, I'm the meat in the sandwich': an exploration of tertiary teachers' metaphorical constructions of teaching. *Higher Education Research & Development*, 33(3), 469-482,
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Farrell, T.S.C. ve Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice. *Language Teaching Research*, 19 (5), 594-610.

- Fullan, M. (1999). *The new meaning of educational Change* (3rd ed.). New York: Teacher College.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6 (2), 151-182.
- Hein, G. E. (2002). *The challenge of constructivist teaching*. In E. Mirochnik, & D.C. Sherman (Eds.), *Passion and pedagogy: Relation, creation, and transformation in teaching* (pp. 197-214), New-York: Peter Lang Publishing.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma.
- Martinez, M. A., Saulea, N., ve Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints for thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977
- Michael, K. ve Katerina, M. (2009). Exploring Greek teachers' beliefs using metaphors. *Austrian Journal of Teacher Education*, 34(2), 64-83.
- Mostrom, A. M. ve Blumberg P. (2012). Does learning-centered teaching promote grade improvement? *Innovative Higher Education* 37(5), 397-405.
- Noble, A., ve Smith M. L. (1994). Old and new beliefs about measurement-driven reform: "The more things change, the more they stay the same". (ERIC Document Reproduction Service No. ED 378 228).
- Oxford, R., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R.Z., ve Saleh, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26(1), 3-50
- Ozsoy, G., Kuruyer, H.G., Özsoy, S., ve Tabak, H. (2013). **Öğrenme ve öğrenmeye** katılım hakkında sınıf **öğretmenleri** ne düşünüyorlar? *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 199-213.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Patchen, T., ve Crawford, T. (2011). From gardeners to tour guides: The epistemological struggle revealed in teacher-generated metaphors of teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 286-298.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning. A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.
- Ravitz, J. L., Becker, H. J., ve Wong, Y. (2000). Constructivist-compatible beliefs and practices among U.S teachers teaching, learning and computing. 1998 National Survey Report #4. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 455657).
- Richardson, V. (1996). *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. In J. Sikula (Eds), *Handbook of research on teacher education* (pp.102-119). New York: Simon & Shuster MacMillan.
- Seferoğlu, G., Korkmazgil, S., ve Ölçü, Z. (2009). Gaining insights into teachers' ways of thinking via metaphors. *Educational Studies*, 35, 323-335.
- So, K. ve Kang, J. (2014). Curriculum reform in Korea: Issues and challenges for twenty-first century learning. *Asia-Pacific Educational Research*, 23(4), 795-803.
- Tangney, S. (2014). Student-centred learning: a humanist perspective. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 266-275.
- Thomas, L., ve Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769.
- Tok, Ş. ve Dolapçioğlu, S.D (2013). Reflective teaching practices in Turkish primary school teachers. *Teacher Development*, 17(2), 265-287.

- Vadeboncoeur, J. A. ve Torres, M. N. (2003). Constructing and reconstructing teaching roles: A focus on generative metaphors and dichotomies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(1), 87-103.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64
- Yıldırım, A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: Lessons of a study among primary school teachers in Turkey. *International Review of Education*. 49(5): 525–543
- Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *International Journal of Human Sciences*, 8(2): 92-109.

Summary

Introduction

Like many countries in the world, the educational programs were restructured based on the twenty first century educational needs in Turkey. According to Fullan (1999), the realization of any educational reform has required revisions in at least three areas including educational materials, teaching approaches, and teachers' beliefs. In fact, innovations in elementary curriculum have covered the changes in educational materials and teaching approaches based on progressivism and constructivism in student-centered context in Turkey while teachers' beliefs get little attention when addressing changes. However, teachers' beliefs are very important for understanding any educational process since teachers as users of new materials, and as practitioners of new teaching approaches they are crucial agents to make a change in their classrooms, schools and society (Prawat, 1992). On the other hand, as Prawat (1992) explained, teachers at the same time might be the biggest obstacle to perform the new educational innovations because of their traditional beliefs.

Hence, understanding teachers' existing educational beliefs not only help us to view existing dominant traditional culture of a teacher but also to understand about the applicability of student-centered educational approach in schools. In the light of these explanations, the purpose of this study is to investigate elementary teachers' beliefs and conceptions about teaching and the roles of teacher and student in learning environment, and to explore their ill structured beliefs and misconceptions in terms of student-centered education.

Methodology

To answer the research questions, this study employed qualitative research methods by asking elementary teachers to provide a metaphor. Voluntarily, 151 (84 females, 67 males) elementary teachers accepted to participate in this study.

In this study, both quantitative and qualitative data analyses were used. SPSS was used for descriptive analysis to describe the basic features of the data. For qualitative analysis, all metaphors were labeled. Through descriptive qualitative analysis, the researcher coded the data four times in different periods of time. Then the teachers' responses were given to two instructors (independent raters). Interrater reliability showed 85 % agreement with one of the instructors and 82% agreement with the other rater. The researcher and the two instructors reached a consensus for differently rated metaphors through discussions.

The coded metaphors and the teachers' responses about whether or not their metaphors represented teacher-centered, student-centered or mixed perspectives were compared to evaluate the teachers' ill-structured beliefs and misconceptions.

Findings

Not surprisingly, elementary teachers produced 81 metaphors from parents up to multi charger for the concept of teacher. Some dominant metaphors were parents (12), candle (12), guide (9), tree (7), gardener (5), light (4) and water (4). The 119 participants' metaphors represented the teacher-centered perspective, whereas the student-centered perspective emerged in the 8 participants' metaphors and the remaining 24 were labeled

as a mixed (i.e., both a student and teacher-centered) perspective. Perhaps the most interesting result of the study is that some of the same metaphors were used for different perspectives by different participants.

After the content analysis, teacher-centered metaphors were found to be represented in three interconnected meanings that are: teaching for more knowledgeable people, teaching for future and teaching for the welfare of the society. The content analysis also shows that student-centered metaphors emphasized democracy and student development as a whole. In mixed metaphors, the teachers suggested that education should be for society and therefore in line with their ability, students should be prepared and shaped according to society needs and claims. On the other hand, the teachers stressed the importance of students' entire development.

According to the results, 87 (57,6 %) teachers believed that their metaphors represented student-centered perspective, 36 (23,8%) of them believed that their metaphors represented teacher-centered perspective, and 28 (18,5%) teachers thought that their metaphors represented mixed perspective.

On the other hand, the result of descriptive analysis shows that of the 151 elementary teachers, 119 (78.8%) had teacher-centered beliefs, 8 (5.3%) had student-centered beliefs while 24 (15.9%) elementary teachers had mixed beliefs.

The results figured out that some of the elementary teachers did not have any clear conceptions about student-centered or teacher-centered perspectives. These teachers described their metaphors as student-centered or mixed perspectives in terms of codependent relationships between students and teacher instead of psychological and philosophical foundations of education. Besides, it was observed that the most popular misconceptions were related to guide, active learning, students' needs, interests and differences.

Discussion

Although the results of this study showed that metaphors can be meaningful tools to understand teachers' beliefs and conceptions, the analyses should be made very carefully because the same metaphor can be used for different meaning by different persons. Some researchers highlighted this issue in their studies (Author, 2015; Emerson & Mansvelt, 2014; Michael & Katerina, 2009; Patchen & Crasword, 2012).

Similar to some research (Çöğmen, 2014; Machael & Katerina, 2009; Martinez, Sauleda, & Huber, 2001), another important finding of this study was that the majority of the participants produced teacher-centered ideas in their metaphors although they thought that their metaphor represent student-centered or mixed perspectives. This may be because participants don't comprehend and experience the student centered education well enough. Nevertheless, just as this research shows, teachers' conceptualizations of student centered perspective are problematic. Thus, in service education programs may focus on these misunderstandings and teachers may be given the opportunity of experiencing student-centered classroom activities. In addition, in spite of educational reform efforts toward more progressive, constructivist and student-centered approaches in Turkey, centralized education system may complicate student-centered education in practice (Dadvand, 2015). The centralized education system and the teacher education programs had better be examined by scholars.